



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Papel del profesorado en el fomento del pensamiento crítico en el aula

Teachers' role in promoting critical thinking in the classroom

Jose A. Gómez Ortiz

Especialidad de Economía, Administración y Gestión y FOL

Curso 2020/21

7/09/2021

Índice

1. Resumen.....	2
2. Introducing	4
3. Pensamiento crítico: Concepto e importancia.....	5
3.1. El concepto de pensamiento crítico	5
3.2 Importancia del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza- aprendizaje.....	12
3.3. El pensamiento crítico en nuestro contexto.....	18
4. El pensamiento crítico y la educación formal.....	24
4.1. La escuela tradicional.....	25
4.2. La escuela nueva.....	29
5. El papel del profesorado en el fomento del pensamiento crítico en la etapa de educación secundaria	32
5.1. Puntos de actuación del docente para el fomento del pensamiento crítico	34
5.2. El maestro ejemplar.....	39
6. La aportación de la pedagogía crítica.....	42
6.1. Contextualización de la Pedagogía Crítica.....	43
6.2. La Pedagogía Crítica y la educación formal.....	44
7. Conclusiones	47
8. Referencias.....	50

1. Resumen

El objetivo de este trabajo es estudiar el papel que tiene el profesorado a la hora de fomentar el pensamiento crítico como habilidad en el contexto de la educación secundaria, centrándonos en el modelo educativo español. Se trata de un trabajo que recoge las ideas de varios autores de distintas disciplinas que han hablado sobre el pensamiento crítico junto con los resultados de las investigaciones más relevantes en materia de fomento crítico en el aula de nuestro contexto y otros cercanos.

La estructura del trabajo será de desarrollo lineal, comenzando por el propio concepto de pensamiento crítico y la importancia que esta habilidad tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta el papel del profesorado en el fomento propiamente dicho, pasando por los contextos en los que se desarrollará esta actividad de fomento: el pensamiento crítico actual en nuestro contexto y los modelos de escuela que encontramos. También se incide en último lugar en la escuela pedagógica de la Pedagogía crítica, ya que sus aportaciones nos sirven para dar una perspectiva más profunda.

Los resultados del trabajo nos muestran que el pensamiento crítico aparece como una competencia importante en los procesos de enseñanza en la educación secundaria, pero que ahora mismo no está especialmente desarrollada en el contexto español. Los planes de fomento del pensamiento crítico parecen mejorar ciertas habilidades relacionadas con este, pero aún son escasos. El profesor aparece como figura clave del pensamiento crítico y lo conseguirá a través de puntos clave como son el papel activo del alumnado, la contextualización de los contenidos, la resolución de problemas y el cuestionamiento, entre otros. Todo esto ayudará en el desarrollo personal y cognitivo del adolescente.

Palabras clave: Pensamiento crítico, pedagogía crítica, educación secundaria, profesorado

Abstract

The objective of this work is to study the role of teachers in promoting critical thinking as a skill in the context of secondary education, focusing on the Spanish educational model. It is a work that collects the ideas of several authors from different disciplines who have spoken about critical thinking together with the results of the most relevant research on critical development in the classroom in our context and other nearby ones.

The structure of the work will be of linear development, starting with the concept of critical thinking and the importance that this ability has in the teaching-learning processes to the role of teachers in the promotion itself, passing through the contexts in which it will develop this promotion activity: current critical thinking in our context and the school models that we find. Lastly, the pedagogical school of critical pedagogy is also emphasized since its contributions help us to give a deeper perspective.

The results of the work show us that critical thinking appears as an important competence in the teaching processes in secondary education, but that right now it is not specially developed in the Spanish context. Plans to promote critical thinking appear to improve certain skills related to it, but they are still scarce. The teacher appears as a key figure in critical thinking and will achieve this through key points such as the active role of students, the contextualization of content, problem solving and questioning, among others. All this will help in the personal and cognitive development of the teenager.

Key words: Critical thinking, critical pedagogy, secondary education, teachers

2. Introducción

El tema planteado en este trabajo es el papel del profesorado en el fomento del pensamiento crítico, intentaremos desarrollar algunas ideas en torno a esta temática guiándonos con los aportes de diferentes escuelas y autores de la pedagogía y otras disciplinas de las ciencias sociales. Para llegar al papel del profesorado primero deberemos localizar a nuestros profesores en su contexto para así justificar las diferentes prácticas que se elijan para el fomento del pensamiento crítico.

El contexto de este trabajo será lo que entendemos tradicionalmente por escuela, es decir, los centros específicamente diseñados para la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria y por profesorado, es decir, aquellos profesionales que imparten clases en estos centros. No es demasiado arriesgado pensar que podríamos extrapolar gran parte de las conclusiones que este trabajo arroje a cualquier institución dedicada a cualquier tipo de enseñanza, siendo el profesorado todos aquellos agentes que cumplan un papel de educador en esas instituciones, pero esa extrapolación queda fuera de las intenciones de este trabajo. En concreto nos centraremos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación secundaria tal como la entendemos en España y, cuando nos sea posible, destacaremos cómo se aplica nuestra exposición en la docencia de las asignaturas relacionadas con la Economía.

El recorrido que vamos a realizar va desde lo más abstracto hasta lo más concreto. De esta forma comenzaremos analizando qué entendemos por pensamiento crítico, cómo podemos definirlo para así identificarlo, cuál es la importancia de este concepto que manejamos y, sobre todo, por qué nos interesa el pensamiento crítico y la necesidad o no que tiene un fomento mayor de esta habilidad en nuestra educación secundaria actual. Una vez tengamos identificado el pensamiento crítico, intentaremos contextualizarlo en la escuela, es decir, ver cómo y dónde puede encajar el concepto de pensamiento crítico en los diferentes tipos de escuelas que encontramos o cuál sería el proyecto de escuela donde se dé la importancia que consideramos que tiene el pensamiento crítico, los diferentes tipos de escuela nos servirán para discernir entre distintas

situaciones en las que se puede llegar a encontrar un docente que se plantea el fomento del pensamiento crítico y como estas diferencias afectan a la práctica. Ya contextualizado con el centro, pasaremos a hablar del papel que tiene el profesorado dentro del centro para desarrollar una habilidad como es el pensamiento crítico, las posibilidades y limitaciones que la institución de la educación le dan. Junto a un análisis de los estudios ya hechos en centros de educación secundaria, plantearemos las líneas por las que es recomendable que transcurra cualquier plan dirigido a fomentar el pensamiento crítico. Por último, mencionaremos las aportaciones relacionadas con esta temática de la escuela pedagógica de la Pedagogía Crítica, corriente que ha dado una gran importancia al desarrollo del pensamiento crítico y cuyas aportaciones nos permiten hacernos las preguntas con las que seguir avanzando en el desarrollo de pensamiento crítico en nuestra educación. Recapitularemos todo lo anterior en nuestras conclusiones.

3. Pensamiento crítico: Concepto e importancia

Como ya habíamos anticipado, el trabajo comenzará estudiando el mismo concepto de pensamiento crítico ya que diferentes usos de este concepto nos llevarán a conclusiones diferentes. En primer lugar, realizaremos un estudio y agrupación de algunas de las definiciones que se han dado de este término para así desarrollar de qué específicamente estaremos hablando en este trabajo. Continuaremos con la importancia que tiene que se fomente el pensamiento crítico que hemos definido para el desarrollo de los estudiantes. Por último, expondremos resultados de estudios sobre el estado actual de nuestra educación secundaria (y en otros países del entorno hispanohablante) respecto a la habilidad del pensamiento crítico.

3.1. El concepto de pensamiento crítico

Al intentar concretar qué se entiende por pensamiento crítico nos encontramos con un primer problema, a saber, existen múltiples definiciones diferentes que intentan explicar lo que es y lo que no es el pensamiento crítico. Como

desarrollaremos más adelante, nuestra concepción del pensamiento crítico condicionará tanto la importancia que le demos a esta habilidad como la manera de implementar programas para su fomento en el aula, por lo que es de principal importancia.

Si existen varias definiciones no es sólo debido a que la cuestión de la crítica es central en el pensamiento occidental desde la ilustración, sino porque hoy en día la cuestión del pensamiento crítico ha ido ganando popularidad como “moda pedagógica” al igual que lo han hecho antes de ella otras, como la inteligencia emocional o la creatividad.

En principio no debería haber ningún problema en que se preste más atención a estas cuestiones, que son esenciales en la pedagogía, pero al convertirse en modas nos encontramos con ciertos agentes difundiendo información sobre qué son estas cuestiones, de los cuales no siempre podemos confiar en su neutralidad y falta de segundas intenciones. Para llegar a una definición aceptable y útil del concepto deberemos quitarnos de encima aquellas que sean directamente instrumentales hacia objetivos que no nos interesan en esta ocasión. Como muestra de la popularidad que ha ganado este concepto podemos encontrar, por ejemplo, artículos en la página web de IBERDROLA sobre el valor del pensamiento crítico en la sociedad actual¹ o entrevistas del BBVA a un pensador presentado como especialista en la materia².

En el uso cotidiano se suele entender el pensamiento crítico como la capacidad de pensar por uno mismo, de recibir información y ser capaz de construir una idea propia y personal no intervenida por ideologías o pensamientos externos. Esta definición nos da premisas correctas e incorrectas, vamos a ver que el pensamiento crítico está relacionado con el pensamiento propio, pero al tiempo esto no es tan sencillo como simplemente ignorar las ideas externas para sacar las nuestras de algún lugar en el fondo de nuestro cerebro.

¹ *El valor del pensamiento crítico en la sociedad actual*. IBERDROLA.

<https://www.iberdrola.com/talento/que-es-pensamiento-critico-como-desarrollarlo>

² Ruiz, J. (2020). *Dos preguntas para tomar buenas decisiones*. BBVA aprendemos juntos.

<https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/somos-incapaces-de-estar-a-solas-con-nosotros-mismos-jose-carlos-ruiz/>

También se piensa a veces en el pensamiento crítico como una especie de pensamiento superior, algún tipo de sistema mediante el cual se puede separar las proposiciones verdaderas o correctas de aquellas falsas o incorrectas, muy cercano a la lógica en filosofía. Vamos a comentar más adelante por qué, aunque sí es cierto que el pensamiento crítico puede ser una herramienta contra cierto tipo de engaños (y habrá definiciones de pensamiento crítico que se centran en esa faceta), no se trata aquí de un ejercicio de lógica pura.

A lo largo de los siguientes párrafos vamos a meternos más a fondo en algunas de las diferentes respuestas que se han dado a la pregunta de ¿qué es el pensamiento crítico?, teniendo en cuenta que esto no es un simple ejercicio de recolección de citas. El objetivo de comparar distintos enfoques es encontrar en ellos las distintas consecuencias que tendrían aplicarlos en la actividad educativa (Castillo, 2020, pp.129-130). El propósito último de aclarar qué es el pensamiento crítico es encontrar su utilidad e importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La mayor parte de las definiciones que encontramos de pensamiento crítico en autores y otro tipo de medios podemos dividirlos en tres grupos. Un primer grupo serían aquellas definiciones que plantean el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades y capacidades que, al usarse conjuntamente, llevan a una manera diferente de pensar. Dentro de este grupo podríamos encontrar por ejemplo al pensador Martin Cohen (2020, p. 11), quien define el pensamiento crítico como “Un conjunto de habilidades y conocimientos” entre los que incluye la capacidad de jugar con las palabras; la sensibilidad para entender el contexto; los sentimientos y las emociones; y la apertura mental para dar saltos creativos y desarrollar nuevas percepciones. Con esto lo que intenta mostrar es que el pensamiento crítico no es un procedimiento que pueda memorizarse como memorizan los estudiantes de instituto cómo se hacen los ejercicios de matemáticas que no entienden. El pensamiento crítico es, por tanto, una capacidad compuesta por múltiples habilidades enfocadas en una dirección común. Frente a la idea que comentábamos anteriormente de que el pensamiento crítico servía para distinguir lo real de lo falso, aquí aparece como algo más complejo, sigue Cohen: “el pensamiento crítico tiene un pie en el reino

de la lógica (...) Pero si solo consistiera en eso, podrías encargarle el trabajo a un ordenador”. Dado que consideramos que el pensamiento crítico es una facultad puramente humana, no nos vamos a decantar por la idea de que podría ser algo enseñable a un ordenador y, por tanto, tampoco se lo podremos enseñar a otras personas como si programásemos un código.

Siendo algo más genérico, Kurland (1995) comentó que el pensamiento crítico contiene en su desarrollo habilidades de comprensión, análisis, deducción y categorización entre otras. El principal problema que encontramos en estas definiciones es que al intentar “atrapar” todos los elementos que entrarían en juego en el pensamiento crítico pueden acabar viéndose como listas donde lo que importaría sería qué entra y qué no de entre todas las capacidades y habilidades que usan las personas en los procesos de pensamiento. Evitando este problema en estas definiciones nos quedamos con que el pensamiento crítico reúne diferentes habilidades de las personas para un proceso diferente de estas, que el todo será más que la simple suma de las partes.

El segundo grupo serían las definiciones que relacionan el pensamiento crítico con una capacidad de meta pensamiento, es decir, sería la forma de reflexionar sobre la forma que pensamos, con el objetivo de *mejorar* nuestra forma de pensar. Ejemplo de este tipo de definiciones puede ser la de los autores Paul y Elder (2003) que definen el pensamiento crítico como “ese modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p.4). Aquí el pensamiento crítico no es tanto una agrupación de capacidades sino ya una capacidad única e independiente, además, como hemos comentado, en este tipo de definiciones ya encontramos implícito cuál sería el objetivo principal del pensamiento crítico: pensar mejor³. En este tipo de definiciones sí que nos podemos acercar más al uso común de pensamiento crítico como una forma de pensar que separa lo

³ Para un análisis de por qué este es el tipo de conceptualizaciones que más se utilizan en el área de la administración de empresas y las implicaciones que tiene: Velasco (2019). En este trabajo se puede apreciar perfectamente la idea que comentábamos de que a cada forma diferente de entender el pensamiento crítico corresponden prácticas y consecuencias diferentes.

verdadero de lo falso, al analizar la forma en la que pensamos será más complejo caer en trampas de razonamiento o falacias, no es raro que autores que plantean esta definición de pensamiento crítico también propongan ejercicios de lógica para entrenar esta habilidad.

Los dos tipos de definiciones no son incompatibles ni mucho menos antagónicos, tampoco son grupos cerrados donde puedas encajar fácilmente cualquier definición que se haya dado del pensamiento crítico, simplemente sirve para ejemplificar cuál es la tendencia a la hora de definir este concepto. Si aceptamos las aportaciones de ambos grupos podemos decir que el pensamiento crítico tiene una parte de meta pensamiento, de reflexionar sobre las propias formas de entender las cosas, y también tiene una dimensión más compleja donde se aúnan varias capacidades humanas. Todo esto nos lleva a decir que el pensamiento crítico es una forma de pensamiento complejo, es decir, es una forma de pensar multidimensional que ocupa varias habilidades al mismo tiempo.

Hay además un tercer tipo de definiciones algo más minoritarias, pero que consideramos más acertadas, sobre qué es el pensamiento crítico. Estas son las definiciones que lo plantean como una actividad transformadora que cuestiona y transforma la realidad. Un buen ejemplo de este tipo de definiciones es la que dan Febres et al (2017) al referirse al pensamiento crítico como “proceso del ser humano mediante el cual éste se convierte en un ser reflexivo, sensible, creativo, crítico y analítico” (p.273). Resaltando la importancia de la actividad del pensamiento crítico y el efecto que tiene, el ser humano “se convierte” a través del pensamiento crítico. Esta misma definición sigue haciendo referencia a que el pensamiento crítico está “dirigido a la práctica concreta de lo aprendido a lo largo de la vida” (p.273).

No podemos considerar el pensamiento crítico como un simple ejercicio reflexivo, como ya adelantábamos al considerarlo complejo, tengamos en cuenta o no la gran cantidad de habilidades que pueden participar en ese proceso mental⁴. El

⁴ El motivo por el que consideramos que no podemos conformarnos con las definiciones que plantean el pensamiento crítico como un ejercicio reflexivo es puramente instrumental: en educación el pensamiento crítico quedaría como una especie de juego o ejercicio sin más objetivo aparente que su propio desarrollo. Por ello defendemos y trabajamos sobre una definición de pensamiento crítico cuya aplicación en el

pensamiento crítico es un proceso a través del cual el sujeto se relaciona con su contexto, tanto externo como interno, usando las herramientas que encuentra a su alcance (las habilidades y competencias de las que ya hemos hablado). Quedaría considerar qué diferencia al pensamiento crítico del resto de procesos similares.

Ante esta pregunta que nos planteamos nos parece muy interesante una aportación que puede pasar desapercibida, Foucault (1995) relacionaba la actitud crítica con la pregunta “¿Cómo no ser gobernado?”, no en un sentido antigubernamental dirigido a los regímenes políticos concretos, sino “¿cómo no ser gobernado de esa forma, por ése, en el nombre de esos principios, en vista de tales procedimientos”? Se está refiriendo a una actitud de no gobernabilidad total en la que se cuestiona todo el proceso de autoridad sobre nosotros. A esto añade:

No querer ser gobernado es ciertamente no aceptar como verdadero — aquí pasaré muy rápido— lo que una autoridad os dice que es verdad, o por lo menos es no aceptarlo por el hecho de que una autoridad os diga que lo es, es no aceptarlo más que si uno mismo considera como buenas las razones para aceptarlo. (Foucault, 1994, p.7).

La actitud crítica, que aquí vamos a tratar como la actitud que nace del pensamiento crítico, es una forma de cuestionamiento de todo. Relacionándolo con la definición que dábamos de pensamiento crítico anteriormente podríamos decir que el pensamiento crítico es un proceso a través del cual el sujeto se relaciona con su contexto, tanto interno como externo, cuestionándolo en su totalidad. De forma más simple lo expresan Febres et al (2017) al resumir el pensamiento crítico como:

No aceptar las ideas y opiniones de los demás, simplemente, porque ellos lo dicen, lo dice la mayoría o lo dice la sociedad. Si no, porque hemos pensado en ello, conocemos los argumentos, positivos y/o negativos y hemos tomado nuestra propia decisión respecto a lo que

contexto educativo tenga objetivos claros como son el fomento del desarrollo del estudiante como sujeto político en su propio contexto.

consideramos verdadero o falso, aceptable o inaceptable, deseable o indeseable. (p.272).

Junto a estos autores podríamos ir un paso más allá y aclarar que este cuestionamiento no nace de la duda permanente, sino de la existencia de ciertas estructuras de poder (la autoridad o gobierno a la que Foucault hace referencia) que intentan imponer una verdad que debe ser aceptada simplemente porque es aportada desde estas autoridades. La actitud crítica analiza la realidad, busca este tipo de imposiciones y las niega.

Si el pensamiento crítico lleva a la actitud crítica significa que el pensamiento crítico conlleva la potencialidad de actuar. Como comentábamos anteriormente, no se trata de un ejercicio meramente reflexivo, el sujeto se relaciona con esta forma de pensar con su contexto. Al desarrollar el pensamiento crítico se está desarrollando la habilidad para adaptarse al ambiente o para modificarlo y crear nuevos ambientes (Rodríguez y Díaz, 2011).

En este trabajo vamos a trabajar con una síntesis de las aportaciones de los autores tratados en este punto. Para nosotros el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades⁵ humanas enfocadas hacia un ejercicio de reflexión, análisis e interpretación que nos permite a las personas relacionarnos con nuestra realidad de una forma activa y no pasiva. De igual manera en el proceso educativo el pensamiento crítico nos da la capacidad de asumir un papel activo con el aprendizaje.

La relación activa con la realidad en general y con el aprendizaje en particular se realiza a través del cuestionamiento de la información que recibimos, tanto de su contenido como de su contexto permitiéndonos ubicarnos a nosotros mismos en la realidad. Al hacerse práctico este proceso del pensamiento crítico, al aplicarlo

⁵ A lo largo del trabajo hablaremos de el pensamiento crítico como habilidad, refiriéndonos a ese conjunto de distintas habilidades que es más que la suma de sus partes. A su vez, veremos al estudiar el pensamiento crítico en el contexto de la educación secundaria española, en el punto 3.3, que esta habilidad puede mostrarse en habilidades más concretas como pueden ser la comprensión lectora o el pensamiento histórico.

sobre la realidad a través del cuestionamiento, análisis e interpretación de la realidad estamos manifestando una actitud crítica.

La actitud crítica dirige su cuestionamiento especialmente hacia aquellas estructuras que, por su naturaleza, se quieren presentar a sí mismas como incuestionables, autoritarias. En el contexto educativo esto se traduce en una curiosidad sobre todo lo que rodea y justifica los contenidos que se imparten, así el alumno se convierte en parte activa del aprendizaje si el contexto se lo permite.

3.2 Importancia del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Una vez tenemos la definición que buscábamos nos queda su importancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria. El pensamiento crítico puede ser resumido, una vez ya hemos indagado en ello, en un constante cuestionamiento de todo ¿es esto deseable en el proceso de aprendizaje? Casi cualquier persona concordará con que sí, cuestionar es parte clave del proceso de aprender, especialmente en la adolescencia, un momento de desarrollo cognitivo y psicosocial del adolescente en el que está buscando, entre otras cosas, su propia identidad y sus propias ideas sobre el mundo que le rodea (Weissmann, 2007, p.4). Si nos centramos en los resultados de la crítica relacionados con distinguir entre lo verdadero y lo falso, es decir, el aprendizaje del alumnado a separar y evaluar información⁶ nadie podría negar que estamos en una prioridad de la educación. Desde luego, aunque no la única, esta es una primera razón por la que es deseable el pensamiento crítico, como afirman Driscoll y Vergara, citado en Febres et al (2017):

El pensamiento crítico es claramente una meta importante de la educación, ya que los alumnos deben aprender a distinguir los hechos de la ficción, la buena de la mala información, etcétera. Una comunidad de aprendizaje apoya no sólo el pensamiento crítico, sino el pensamiento sistémico en que los alumnos son estimulados a observar

⁶ Aquí somos fieles al significado más etimológico del verbo criticar, proveniente del griego krinein que significa separar o decidir.

las conexiones, utilizar el razonamiento productivo y comprender qué es el conocimiento y cómo se crea. (p.271)

Pero deberíamos ir un paso más allá y ver si todas las consecuencias del fomento del pensamiento crítico son deseables. El ámbito antiautoritario de la actitud crítica lleva a que se esté cuestionando cualquier estructura que ponga al alumno en una posición de inferior, de no-poseedor de conocimiento frente a los expertos, los poseedores. Esta idea puede chocar con ciertos pensamientos tecnocráticos donde los expertos (lo sean por unos motivos u otros) tienen cierta autoridad que les confiere credibilidad. Sin ir más lejos la escuela como institución no se suele ver en la necesidad de explicar a los alumnos por qué deben confiar en los conocimientos que se les están impartiendo, el hecho de que se imparta en una escuela por un profesor suele ser justificación más que suficiente. Si se fomenta el pensamiento crítico se fomenta el cuestionamiento de este tipo de estructuras, y el cuestionamiento lleva al conflicto entre quienes consideran que las estructuras deben funcionar como lo hacen en el momento y quienes consideran que deberían ser reformadas o incluso abolidas y sustituidas. Más adelante, en el punto 4 sobre pensamiento crítico y educación formal, veremos en qué formas de escuela el pensamiento crítico es deseable para la propia escuela y dónde será conflictivo. Para nosotros lo importante no va a ser si el pensamiento crítico es beneficioso para la escuela como institución, ni siquiera vamos a invocar la abstracción de la sociedad; dado que consideramos que el objetivo de la educación es el desarrollo de personas, nos interesaremos en si el pensamiento crítico es beneficioso en este desarrollo.

Para poder analizar en su totalidad los efectos que tendrá en el desarrollo de los estudiantes como personas, debemos enmarcar el análisis en el contexto de la educación y observar qué efectos tiene que exista o no en esta. Podemos considerar como Larroyo que a la educación “se le caracteriza como un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra, la forma de vida de las generaciones adultas” (Díaz, 2017, p.14). Pero no es tan

sencillo como un proceso de simple adquisición de conocimientos⁷, la educación va cambiando y se producen momentos de ruptura (prolongados en el tiempo o repentinos). En estos momentos de ruptura, que suelen coincidir con rupturas culturales, económicas y políticas, se cambian los paradigmas educativos. Los cambios suelen ir impuestos por las condiciones materiales en los que se encuentran, por ejemplo, con la revolución industrial se empezaba a requerir de los obreros que adquiriesen puntualidad, obediencia y capacidad de hacer trabajo mecánico y repetitivo y rápidamente la institución educativa se adaptó a estas necesidades, enseñando estas capacidades a los futuros obreros, los jóvenes, esto fue el nacimiento de la educación general (Toffler, 1980, pp 19-21). La educación estará siempre enmarcada en un contexto social y normalmente la encontraremos como una tecnología que permite avanzar a la sociedad en una u otra dirección.

Piaget, citado en Febres et al (2017, p.270), es capaz de ampliar nuestra definición de educación en el sentido en el que estábamos yendo cuando dice que el objetivo de la educación es “crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores, descubridores”. Esta capacidad de ir más allá de los conocimientos que se han pasado de una generación a otra es también una particularidad del pensamiento crítico, ya que el primer paso para la creación de lo nuevo es el cuestionamiento de lo viejo. Con una actitud crítica se permite que los jóvenes sean partícipes de las rupturas que comentábamos. La importancia del pensamiento crítico también reside en la capacidad de analizar la realidad para distinguir entre los intereses de los diferentes agentes que residen en ella y decidir cuáles son los intereses propios tanto individualmente como como parte de diferentes colectividades.

Siguiendo con el desarrollo anterior, si el pensamiento crítico ayuda a individuos y colectivos a hacerse conscientes de su situación y participar activamente de los cambios en la educación o la sociedad, podríamos afirmar que esta habilidad

⁷ Si fuese un proceso de adquisición de conocimientos no habría cambios en la forma en la que se usan esos conocimientos, los valores que los mueven, aunque sí hubiese cambios en los conocimientos por los avances y descubrimientos.

será deseable en la educación para ciertos grupos, aquellos que sufran de injusticias en el presente y al tomar consciencia puedan demandar cambios, mientras que no será deseable para otros, los que se benefician de la situación actual en mayor o menor medida. No sería extraño entonces encontrar que los grupos no interesados en cambios se posicionen en contra de cualquier actitud crítica en la escuela, buscando una educación “neutral” que imparta únicamente los conocimientos o, que si se imparten reflexiones y formas de pensar sean acríticas con la situación existente. Torres (2006) describe esta situación:

Los grupos sociales que controlan y/o tienen acceso a posiciones de poder se van a preocupar de promover aquellas cosmovisiones y producciones culturales “oficiales” y, simultáneamente, pretenderán ponerles freno a aquellos otros capaces de criticar las formas hegemónicas de organización de esa sociedad. (...) Muy difícilmente el currículum oficial va a tolerar que el alumnado pueda llegar a ser consciente de las perversiones de los actuales modelos productivos. (p.86).

Entonces, ¿encontramos una oposición abierta desde ciertos grupos de interés al fomento del pensamiento crítico en las escuelas? Al contrario, lo que encontramos es aparentemente lo opuesto, ciertas empresas que parecen tener interés en el pensamiento crítico, que llaman a expertos para darles un espacio para que hablen de la importancia de esta habilidad. El cuestionamiento que se ha de realizar desde una actitud crítica no puede ser evitado tampoco por aquellos que sean expertos.

Al analizar los discursos que predominan en estos espacios encontramos ante todo una definición de pensamiento crítico como en el segundo grupo que comentábamos en el punto 3 sobre el concepto de pensamiento crítico, meta pensamiento, en su forma más reflexiva. El pensamiento crítico no sirve para cuestionar y modificar nada, sino para mejorarse a uno mismo volviéndose más productivo, empleable, etc... Igual que con otras herramientas “la ideología dominante organiza la banalización de los hallazgos subversivos y los difunde ampliamente una vez esterilizados” (Debord, 1957). Desde luego que el

pensamiento crítico será una habilidad que será útil a los futuros trabajadores en sus diferentes oficios, otro de los motivos de la importancia del fomento del pensamiento crítico es la complejidad del mundo actual y la necesidad de capacidades para comprenderlo y actuar en él⁸.

Siguiendo con la definición anteriormente dada de lo que es la educación, podemos añadir que además de dentro de las ideas y creencias de las personas adultas que los jóvenes van adquiriendo se encuentra la historia y la interpretación de esta. Se transmite a nuevas generaciones el pasado común que comparten como grupo (ya sea por raza, nación, religión...) con otras personas, junto con una visión concreta de esta historia. De aquí nace la cuestión de cómo transmitir los fallos que ha cometido la humanidad, o parte de ella, para evitar que estos fallos vuelvan a suceder.

Con el aumento de varios discursos de odio en el mundo en general y en los países “desarrollados” en particular este problema está más a la orden del día que nunca. Estos discursos, normalmente relacionados con el ataque a grupos concretos por razón de etnia, religión, orientación sexual, identidad de género, etc., se basan en principios de autoridad de unas personas sobre otras, sin necesidad de reflexiones sobre la situación real⁹. Una idea central en este trabajo es que el pensamiento crítico es una herramienta acertada a la hora de afrontar esta problemática en el proceso educativo, especialmente en la educación secundaria, frente a propuestas de neutralidad, de absoluta condena o de silencio.

⁸ Lo importante aquí es dejar claro que la importancia del pensamiento crítico no reside en la creación de mejores trabajadores, estaríamos cayendo en la trampa productivista de la educación. Es gracias al fomento de estas habilidades que las personas desarrollan sus potenciales y, como consecuencia, mejoran su empleabilidad. El objetivo desde nuestra óptica siempre serán las personas.

⁹ Esto puede verse muy bien en aquellos discursos de odio que culpan a grupos determinados de problemas que difícilmente pueden demostrarse que estén relacionados. Muchos de estos discursos son de carácter económico y son una “oportunidad” para implementar el pensamiento crítico en la asignatura de Economía en secundaria, dando a los estudiantes las herramientas para no dejarse engañar ante estos bulos. En nuestro contexto, algunos de los “bulos” más famosos como que los inmigrantes roban el trabajo a los españoles o acaparan las ayudas pueden ser fácilmente desmentidos si se tienen las herramientas adecuadas. Para una verificación rápida de alguno de estos bulos: VerificaRTVE. (2021). *Ni roban el trabajo ni las ayudas: bulos económicos contra inmigrantes*. <https://www.rtve.es/noticias/20210416/claves-detectar-bulos-economicos-contra-inmigrantes/2086261.shtml>

Sólo a través de un análisis de los contextos que nazca de cada alumno es posible combatir ideologías de odio que están mucho más interiorizadas en ciertos jóvenes de lo que está ningún conocimiento curricular. “Las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (Adorno, 1970, p.81). Es importante que a través de la reflexión y la crítica se busquen las raíces de los pensamientos de odio en los jóvenes y se combatan a través de una educación transversal en valores crítica y consecuente, no se puede actuar simplemente cuando se manifiesta en acciones de odio y sólo a través del castigo.

De esta forma el fomento del pensamiento crítico en general desde distintos agentes en la escuela sirve también para la resolución de cuestiones concretas que tradicionalmente se le asignarían a un solo agente. Se pasa de una visión segmentada del conocimiento donde cada cual da lo suyo y los estudiantes lo reciben todo en pequeñas dosis diferenciadas a una educación transversal donde el conjunto de su educación está encaminado en una misma dirección. No es el profesor de historia el que debe enseñar los horrores del fascismo y sus antecedentes para que no se repitan, es la manera en la que se enseña a pensar en toda la escuela la que consigue que ni antiguos discursos de odio del siglo XX ni nuevos del siglo XXI puedan pasar desapercibidos de la crítica y se desarrollen en los espacios educativos.

Pensar críticamente dará a los estudiantes otra forma diferente de ver el mundo, de relacionarse con él y de aprender. El alumno capaz de asimilar una actitud crítica además tendrá una relación completamente diferente con la actividad del aprendizaje que uno que sólo aprende por memorización. Iliénkov (1964) expresaba una idea parecida:

La “empolladura” reforzada por la repetición infinita mutila el intelecto más firmemente que –aunque parezca antipedagógico– las verdades asimiladas por sí mismo más “inteligentemente”. La cuestión radica en que la idea absurda en la cabeza del niño rápidamente quiebra su propia experiencia, la confrontación de esta con los hechos lo hace

dudar, comparar, en general “remover” las “entendederas”; en cambio, la verdad “absoluta” no da para esto. Los absolutos de cualquier tipo, en general, están contraindicados; cualesquiera que sean los “removedores” ellos son inmóviles y exigen solo nuevas y nuevas confirmaciones de su infalibilidad. (p.3).

El fomento del pensamiento crítico es importante y deseable debido a que es una herramienta que promoverá la formación de personas plenamente conscientes con la capacidad de actuar sobre su realidad después de haberla analizado, distinguiendo cuáles son sus intereses y deseos como individuos y colectividades. Febres et al (2017, p.271) expresan esta idea al decir que “es necesario ayudar a los participantes (estudiantes) a: pensar, sentir, actuar y desarrollarse en todas las dimensiones como un ser íntegro”. Dado que, para nosotros, el desarrollo de los estudiantes como seres íntegros es el principal objetivo de la educación no podemos dudar de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en este proceso.

Recapitulando, el pensamiento crítico aporta a los procesos de enseñanza-aprendizaje: la capacidad de analizar la información y la propia forma de pensar esta información favorece el crecimiento psicopedagógico del adolescente en su búsqueda de identidad e ideologías propias, otorga un papel activo al estudiante dentro de los propios procesos educativos y partícipe de los cambios de su entorno cercano, otorga habilidades necesarias en el complejo contexto actual, permite analizar la realidad material y cuestionar estructuras injustas para el estudiante, ayuda a estudiar el pasado y sus consecuencias en el presente y, en general, otorga al estudiante una relación diferente con la forma de aprender, más duradera y productiva. Por todo esto nos parece que el pensamiento crítico como habilidad es fundamental en los procesos de aprendizaje del siglo XXI en nuestra educación secundaria.

3.3. El pensamiento crítico en nuestro contexto

Teniendo clara la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y los beneficios que supone para los estudiantes como personas, debemos bajar a la tierra para entender la situación en la que se encuentra el pensamiento crítico

dentro de nuestro contexto educativo y la necesidad o no de que se fomente desde las instituciones y/o las aulas.

El contexto en el que nos encontramos en este trabajo es el de la educación secundaria en España en el siglo XXI. Gracias a, o por culpa de, la globalización nos encontramos que nuestro contexto educativo es similar al de otros países, por lo que las experiencias en estos pueden ayudarnos a comprender mejor nuestra realidad, aunque nunca podremos extrapolar sus conclusiones como si fueran nuestras.

Parte del interés en auge por el pensamiento crítico que comentábamos al principio del trabajo es debido justo por este contexto en el que nos encontramos, en concreto el aumento cada vez más rápido de las tecnologías y, especialmente, la información. Con el aumento de la información también crece la exposición de la población a información falsa (Quevedo et al, 2019), siendo necesarias las habilidades para seleccionar información con algún tipo de criterios.

La educación (en especial en etapas clave como la de la educación secundaria) afronta el desafío de dar no sólo información verdadera en la que los alumnos puedan apoyarse, si no las propias herramientas para moverse en este momento histórico que ya ha sido nombrado época de la posverdad (Ramos, 2018). La posverdad, definida como una indiferencia hacia los procesos de verificación y legitimación (Velasco, 2019) supone una tendencia actual a la desaparición de una crítica real, es decir, si no se actúa desde diferentes puntos estratégicos (siendo la educación seguramente el más importante de estos) la predisposición arrastrará a la gente a un abandono de cualquier intento de pensamiento crítico.

En el plano productivo la importancia de esta cuestión se vuelve aún más crucial. La inversión en Tecnologías de la Información y Comunicación no ha dejado de crecer desde mediados de los 90, teniendo un impacto enorme en la productividad de las empresas y llegando a considerarse la “revolución industrial del siglo XXI” y la sociedad actual como “sociedad de la información” (Berumen y Arriaza, 2008). La manera en que la información sirve a las empresas para adaptarse, mejorar y crecer hace que sea uno de los más importantes, si no el

más, factores a tener en cuenta, de ahí el esfuerzo colectivo desde varios sectores para mejorar la manera en la que se recoge, retransmite e interpreta la información.

Pero las tecnologías de la información no son siempre suficientes, no disponen de ciertas capacidades humanas de reflexión, contextualización y conceptualización que hacen que sea necesario todavía el factor humano al lado de las nuevas tecnologías. Los trabajos combinados de personas y tecnología dentro de este sector se engloban dentro del concepto de economía del conocimiento, es decir, toda la economía basada en la producción, distribución y uso de conocimiento e información. (Trullén et al, 2002). Como hemos mencionado, la economía del conocimiento no ha dejado de crecer puesto que se ha convertido en un verdadero motor del crecimiento en todos los sectores. Tal es el alcance de la economía del conocimiento que casi la totalidad de los puestos de trabajo están relacionados con ella, todo el mundo trabaja con cantidades cada vez mayores de información, tanto interpretándola como produciéndola¹⁰. A su vez los ciudadanos son constantemente interrogados sobre qué información quieren compartir y cuál no con ciertas empresas. El trabajador y el ciudadano deben saber vivir en este contexto.

Teniendo esto en cuenta, el pensamiento crítico debería aparecer como competencia transversal (junto al manejo de información o el uso de TICs entre otras). Todos los estudiantes serán los ciudadanos y trabajadores del futuro y deben tener las herramientas necesarias para moverse por un mundo cada vez más complejo, pudiendo analizarlo y posicionándose en él según sus intereses. Como comentábamos anteriormente, no es tarea de un área concreta este tipo de enseñanza, si no que es la dirección que la educación debería seguir y, por tanto, que persigue desde el conjunto de los agentes implicados.

Aunque deba ser una competencia transversal, hay materias donde se hace urgente su protagonismo, como es el caso de la economía. En un contexto en el

¹⁰ Se puede pensar, por ejemplo, en un contable de una gran empresa que a la vez trabaja con la información que le entregan para analizar, pero también produce información con los tiempos de trabajo, sus niveles de satisfacción en el puesto, etc. que alguien dentro de la empresa deberá interpretar.

que la economía de la información se está posicionando como uno de los sectores productivos más importantes es absurdo que no se dote a los estudiantes de habilidades que justamente por su carácter transversal, como es el pensamiento crítico entre otras, son muy valiosas para poder actuar en el mundo. Estas habilidades serán más valiosas para el estudiante que cualquier conocimiento memorizado de economía, por relevante que sea este.

Son varios los estudios en el contexto educativo hispanohablante que resaltan la falta de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria¹¹, estos suelen coincidir en que los alumnos de este nivel “no analizan la información, no saben proponer alternativas de solución y reflejan un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica” (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017, p.70) y se apunta a que, ya concretando en el contexto español, se encuentra una falta notable del fomento de esta habilidad, haciendo hincapié a la resistencia de los docentes a implantar nuevas prácticas educativas (Albertos y De la Herrán, 2018). Otros estudios sí encuentran la competencia de pensamiento crítico en estudiantes de secundaria sin (Molina et al, 2016) o tras (Agudo et al, 2020) la aplicación de un plan específico en su fomento. Pese a los diferentes resultados, parece que la opinión general es que el pensamiento crítico es una habilidad que, pese a que se resalta su importancia desde distintos ámbitos, debe fomentarse más en la educación secundaria.

Al hacerse los estudios desde áreas concretas del conocimiento la situación no cambia demasiado. Así podemos apreciar cómo la falta de pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria en España se puede apreciar también en la falta de “lectura crítica” (Martínez et al, 2018) o de “pensamiento histórico” (Trigueros et al, 2015). Estos estudios concuerdan en que los alumnos que participan en los estudios no ganan en las asignaturas ciertas habilidades que se deberían considerar como primordiales, como son la capacidad de abordar temas socialmente relevantes, la toma de posición, el pensamiento propio o el pensamiento histórico. Todos concuerdan en que el problema reside

¹¹ Este problema no es característico únicamente del contexto hispanohablante, Montoya (2007) recoge observaciones de diferentes países donde se muestra que se trata de un problema tan globalizado como cualquier otro.

en gran parte en la forma en la que se dan los contenidos de la asignatura, “el problema no es del alumnado, ni de la dificultad que presenta la materia, ni tampoco de la legislación vigente, sino, a todas luces, de la manera en que suele enfocarse su enseñanza” (Trigueros et al, 2015, p.83), otros van un paso más allá y estudian maneras en las que, desde estas asignaturas, se pueden llevar a cabo prácticas que sí favorezcan el pensamiento crítico y las resistencias que pueden encontrar entre el profesorado (Molina y Ortuño, 2017). A destacar es el estudio de Quevedo et al (2019) sobre pensamiento pseudocientífico en estudiantes de educación secundaria, que, pese a concluir que los estudiantes encuestados son relativamente escépticos y tienen resistencia a creer en teorías pseudocientíficas¹², no muestran ningún tipo de correlación entre la creencia en este tipo de teorías y la edad, dicho de otro modo, no importa en estos resultados el número de asignaturas de ciencias cursadas por los estudiantes¹³. Los autores concluyen:

La contradicción que supone la aparente falta de relación entre la formación científica y la aceptación de ideas pseudocientíficas podría estar ligada a la forma tradicional de la enseñanza de las ciencias. Es habitual que no se realicen cuestiones acerca de los temas que abordan las pseudociencias y ni siquiera se plantea cuestionar su forma de trabajar; todo ello debido a que se olvida que una parte del conocimiento científico son los procesos y los contextos en los que trabaja la ciencia, grandes olvidados en la alfabetización científica. (Quevedo et al, 2019, p.159).

Esta idea de que cierta forma de impartir las asignaturas resulta problemática se encuentra de forma explícita o implícita en todos los trabajos estudiados. Se aprecia que el estudio memorístico de las materias deja de lado el estudio de todo aquello que no es el conocimiento en sí; cómo se obtiene el conocimiento,

¹² El estudio muestra como cada pseudociencia tiene aceptaciones diferentes, con diferencias de género en unas y no en otras, pero que, en general, los estudiantes no confían en ellas.

¹³ Obviamente los resultados esperados serían que al cursar más asignaturas de ciencias los alumnos ganasen herramientas para desmentir los trucos de las teorías científicas, pero esto no sucede. Los conocimientos se obtienen, pero no las habilidades para usarlos de formas que no se hayan visto específicamente en el aula.

en qué contextos, con qué propósitos... Primando la memoria como competencia frente a la reflexión y el pensamiento crítico. Esta idea de la forma tradicional de la enseñanza, que englobaremos dentro de una concepción más amplia de la educación que llamaremos escuela tradicional, como freno al pensamiento crítico será comentada en el siguiente punto del trabajo.

No existen trabajos que estudien en concreto la realidad del desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico en las asignaturas de Economía en la educación secundaria española. Pero la práctica docente junto a los pocos trabajos que existen ocupados de este tema en el contexto iberoamericano¹⁴ nos dejan ver que comparte los mismos problemas con las otras asignaturas (enseñanza memorística, falta de desarrollo de habilidades...). Además, en Economía, se encuentra que no se traslada la existencia de debates y corrientes dentro del seno de la propia disciplina al alumnado, sino que se le da contenido seleccionado de alguna de estas corrientes para que lo memoricen, suponiendo una barrera más al desarrollo de pensamiento propio. Aun así, la falta de estudios en este ámbito hace evidente la necesidad de un mayor interés por el pensamiento crítico en la enseñanza de la economía en la educación secundaria¹⁵.

Compendiando, tenemos ya claro que el pensamiento crítico es una habilidad que es deseable fomentar en los procesos de enseñanza-aprendizaje por sus beneficios en el desarrollo de los estudiantes y que es una habilidad que no se suele encontrar entre estudiantes de educación secundaria. Con esto podemos ahora empezar el recorrido por el contexto donde se intentará fomentar el

¹⁴ Como trabajos que han estudiado los problemas de las asignaturas relacionadas con la economía de educación secundaria en distintos países del ámbito iberoamericano cabe destacar los estudios que ha realizado Pablo M. Sisti en torno a la enseñanza de esta disciplina en la secundaria en Argentina, por ejemplo: “¿Qué Economía enseñamos en la escuela secundaria? Notas sobre la enseñanza de Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires” Sisti, P. (2018); “Dificultades para la enseñanza de la Economía Política en la escuela secundaria bonaerense: una mirada desde la capacitación y la práctica docentes” Sisti, P. (2013) o “De la ciencia económica a la economía enseñada: una mirada sobre la enseñanza de la economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires” Sisti, P. (2017).

¹⁵ Sería interesante un estudio sobre creencia en teorías pseudocientíficas dentro de la economía. Aunque los conocimientos mínimos se obtienen para pasar la asignatura la práctica docente muestra que en los alumnos de Economía no se resuelven dudas que existen también en los alumnos que no cursan esta asignatura.

pensamiento crítico para llegar así a los planteamientos de cómo desarrollar planes para este fomento.

4. El pensamiento crítico y la educación formal¹⁶

En los apartados anteriores hemos descrito la importancia del pensamiento crítico y su valor en los procesos de enseñanza-aprendizaje; a partir de ello podemos centrarnos en los procesos de impulso (o limitación) del pensamiento crítico en la educación formal, centrándonos en el caso de la secundaria. Antes de pasar a la actuación de los docentes, debemos preguntarnos por el contexto en el que esta actuación se va a llevar a cabo. Ya no tanto respecto a cómo se encuentra desarrollado el pensamiento crítico (punto de inicio desde donde se empieza a trabajar), sino respecto a qué podemos esperar de los espacios físicos y las organizaciones en las que actuaremos (escenario en el que ya se trabaja), es decir, la escuela. Nuestro objetivo será encontrar los diferentes oportunidades o retos que la escuela nos ofrece, los cuales se deberán de tomar en cuenta a la hora de decantarse por una forma de actuar u otra al fomentar el pensamiento crítico.

Dentro de la gran heterogeneidad que hay entre modelos educativos de diferentes países, momentos históricos e incluso centros, varios autores como De Zubiría (2010) o Díaz (2017) han hecho una división en dos grupos para estudiar los modelos de educación, la escuela tradicional y la escuela nueva. Estas conceptualizaciones nos servirán para resumir dos enfoques y cómo afectarán a nuestra práctica, obviamente no significa que encontremos en el contexto de la educación primaria española sólo estos dos tipos de escuela, tampoco que encontremos colegios que respondan puramente a las características asignadas a cada modelo; cada escuela es un organismo complejo donde algunos de sus elementos pueden responder a la definición de escuela tradicional mientras otros están más cercanos a la nueva. La finalidad

¹⁶ Por motivos prácticos en este trabajo utilizaremos el término escuela como equivalente a educación formal.

de la división es detectar las tendencias para así poder actuar de la manera más adecuada a lo que nos rodea.

4.1. La escuela tradicional

La escuela tradicional se consolida a finales del siglo XVIII en Europa con el desarrollo de la modernidad y la revolución industrial, pero tiene sus raíces ancladas en los modelos educativos que se dieron en Europa durante la edad media. Como citábamos anteriormente, con los cambios económicos y políticos hubo una nueva necesidad educativa que dio lugar a la educación generalizada. En este caso se buscaba dotar a toda la población de ciertos conocimientos y capacidades, habiendo una gran diferencia en cómo se educaba a quienes estaban destinados a ser obreros y a las clases altas. A los hijos de los obreros se les instruía para que adquiriesen puntualidad y obediencia (Toffler, 1980, p.44). La escuela tradicional es aquella que responde más directamente a las necesidades productivas del momento concreto, incluso considerándose a sí misma una simple herramienta del sistema productivo.

La escuela tradicional no se caracteriza por mantenerse siempre con estas características de hace más de dos siglos, para Diaz (2017) podemos identificar a la escuela tradicional como un método “que tiene como base la idea de que el alumno sea un adulto en miniatura, y que por eso la escuela tiene que integrarlo lo más rápido posible al mundo del adulto”. Derivado de esta idea surgen el método de enseñanza-aprendizaje de la escuela tradicional: la estandarización y la enseñanza memorística. Para facilitar el proceso de enseñanza haciéndolo más eficiente¹⁷ se estandariza tratando a todo el alumnado como prácticamente iguales, evitando la necesidad de adaptarse a las diferencias que obviamente existen entre ellos, esto provoca que sean los alumnos los que tendrán que adaptarse a las exigencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no al contrario; de igual manera todos los contenidos impartidos son de corte

¹⁷ Obviamente la eficiencia dependerá del criterio que se tenga en cuenta. Si el objetivo es que los alumnos obtengan una cantidad de conocimientos y habilidades relacionadas con el trabajo (disciplina, control, etc.) este sistema es altamente eficiente, si el objetivo fuese el desarrollo como personas de los estudiantes obviamente ya no podremos usar este término.

memorístico, no se desarrolla ninguna habilidad relacionada con el pensar por uno mismo.

En cuanto al maestro “es quien organiza el conocimiento y elabora la materia que ha de ser aprendida, el maestro es el que sabe, el que enseña” mientras que el alumno “solo es el que escucha y memoriza” (Díaz, 2017). Los ejemplos en la educación secundaria en nuestro contexto los encontrábamos en los trabajos citados en el apartado de “el pensamiento crítico en nuestro contexto” donde varios autores describían estos métodos de enseñanza como un obstáculo para obtener ciertas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. Los estudios muestran que la escuela tradicional es un enfoque que todavía aparece frecuentemente, pero ¿por qué es esta forma de impartir la educación un obstáculo como nos indican los autores citados?

Hay que darse cuenta de que aquí no sólo el alumno está siendo un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que recibe la información sin poder cuestionarla. El profesor también es pasivo debido a que a este se le han indicado qué conocimientos transmitir. “Ninguno de los dos es considerado activo en el proceso educativo, ya que el maestro es un reproductor de saberes elaborados fuera de la escuela, y el estudiante debe ser un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela” (De Zubiría, 2010). Por tanto, se está cerrando cualquier posibilidad de encontrar puntos de fuga dentro del modelo escolar en el que se pueda romper con las lógicas de este. Freire (2005) nombrará a este tipo de educación domesticadora o bancaria y la categorizará por la centralidad del docente en el proceso de enseñanza, otorgándole el monopolio del conocimiento y de la palabra frente a un público pasivo¹⁸.

El énfasis que hacen diferentes autores sobre la pasividad del alumnado es clave. Los alumnos no sólo son temporalmente pasivos en la escuela, sino que están constantemente aprendiendo a ser pasivos en general. Debemos recordar que estamos considerando los procesos de enseñanza-aprendizaje en la

¹⁸ El otro tipo de educación al que hace referencia Freire en la misma obra es la educación libertadora o problematizadora, que no necesariamente se corresponde con el modelo de escuela que comentaremos en el siguiente punto.

educación secundaria, un momento de desarrollo cognitivo importante del adolescente, de su construcción de identidad e interpretación del mundo, así como sus competencias emocionales y sociales (Gaete, 2015). En general el adolescente está aprendiendo en esta edad a ser y relacionarse y la escuela tradicional le está enseñando a ser pasivo. Se está capando el proceso del adolescente de “adoptar una actitud analítica (y frecuentemente crítica)” (Gaete, 2015, p.439).

Este enfoque tiene un único objetivo y es adaptar al adolescente a las condiciones que le esperan una vez llegado a adulto, especialmente en el ámbito laboral. Se escuchan muchas veces voces defensoras de los métodos de enseñanza tradicionales argumentando que en el trabajo no se puede esperar que el resto se adapten a ti o ser tú el protagonista por lo que la escuela debe entrenar a los adolescentes en esta situación. La escuela tradicional sigue siendo un simulacro de la fábrica, como dice De Zubiria (2010):

La Escuela Tradicional fue concebida a imagen y semejanza de la fábrica y fue creada para producir los obreros y empleados que demanda el mundo laboral. Enseña y acostumbra a los individuos a los trabajos rutinarios, mecánicos y cumplidos del mundo de la fábrica. Fue hecha para formar en los niños y jóvenes las actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento, tan esenciales en el mundo laboral¹⁹. (p.80).

También tanto en la fábrica como en la escuela tradicional se entiende que todo el mundo es igual²⁰. Si se debe enseñar a un conjunto homogéneo siempre se dará igual la lección. Por ello cuando el alumno no cumple con lo que se espera de él se recurre a las explicaciones de los fallos que este puede estar cometiendo: no atiende, se distrae, no hace sus tareas... Si existen fallos en el aula nunca se debe a que el modo de enseñar no es capaz de adaptarse a los

¹⁹ Debemos entender aquí la fábrica no sólo como el espacio literal que es una fábrica, sino como metáfora de las necesidades productivas de cada momento. Así si se dejan de necesitar trabajadores de mono azul y se entrena a los alumnos para que sean trabajadores de cuello blanco, pero sin cambiar los enfoques pedagógicos, seguimos en un enfoque tradicional.

²⁰ El trabajo en la fábrica está homogeneizado, se calcula lo que produce un trabajador medio en un tiempo determinado y a raíz de ese cálculo se decide un salario para todos. Atender a las diferencias de todos los trabajadores sería un coste que no sale rentable.

diferentes alumnos (porque aquí no se admiten diferencias entre los alumnos), sino a falta de disciplina que el profesor debe solucionar imponiéndola. “Garantizadas la atención y la disciplina, la exposición del profesor debe conducir al aprendizaje en sus estudiantes” (De Zubiria, 2010, p.85). Aquí se pone de manifiesto de la forma más tangible el principio de que los alumnos deben de aprender del profesor debido únicamente a que este es una autoridad y, si no se le obedece, él podrá ejercer esa autoridad con diferentes medios según el centro, país, etc..

Al parecerse a la fábrica se centra más en la capacidad de trabajo, de llevar las tareas a cabo que en la capacidad del estudiante de pensar por sí mismo, de esta forma “los aprendizajes tradicionales solo quedan guardados en la memoria de corto plazo, sin modificar con ello las estructuras para pensar, sentir o actuar” (De Zubiria, 2010, p.79). Básicamente los defensores de las metodologías tradicionales en la escuela para “adaptar” a los adolescentes se olvidan de que un adolescente no es un adulto en proceso, es una persona en un momento de su vida diferente con diferentes necesidades. Al estudiar el papel de la escuela en el desarrollo cognitivo de los adolescentes Weissmann (2007) concluye que una escuela empobrecida donde no se fomenta la capacidad de reflexión crítica forma adultos rígidos, dogmáticos e intolerantes. Si hacemos caso a los estudios que mencionábamos anteriormente esto parece ser lo que están haciendo las escuelas secundarias actualmente.

Respondiendo a la pregunta de por qué este tipo de educación supone un obstáculo para el pensamiento crítico, parece obvio que no es posible de ninguna forma llegar desde los presupuestos de la escuela tradicional a un fomento real del pensamiento crítico, todo lo que representa la escuela tradicional es lo contrario a lo que nos ofrece la actitud crítica: hegemonía, mecanicismo y autoridad. Ya mencionamos que el pensamiento crítico en secundaria cobra importancia como habilidad debido a los beneficios que supone para los adolescentes en su desarrollo como personas, si no nos interesa este desarrollo no hay posibilidad de que tengamos la necesidad de esta habilidad.

El docente que es incapaz de desprenderse de la metodología tradicional²¹ no podrá fomentar el pensamiento crítico en su aula y aquel que sí busque metodologías más centradas en el desarrollo cognitivo del adolescente, pero que se encuentre en un contexto de escuela tradicional, encontrará en la práctica de sus compañeros o el mismo centro un obstáculo añadido.

4.2. La escuela nueva

La escuela nueva aparece como resultado de un proceso de renovación de la educación que había comenzado ya a finales del siglo XIX y que se desarrolla en el mundo a partir del primer tercio del siglo XX (Narváez, 2006). Este modelo de escuela se diferencia del tradicional en que, frente a la autoridad, disciplina, la memorización y mecanicismo se aspiran a desarrollarse la autonomía y libertad del estudiante. Con estos principios en mente debemos aclarar que se trata de un movimiento heterogéneo con distintas corrientes, a las cuales les une la ruptura con los métodos pedagógicos tradicionales, distintos autores han llamado a esta corriente escuela moderna, activa, de trabajo, etc. indistintamente o matizando según la denominación.

La escuela nueva no está relacionada directamente desde su nacimiento con el pensamiento crítico, pero podemos encontrar antecedentes de este concepto en la pedagogía en ideas de la escuela nueva como es dotar a los estudiantes de las habilidades de pensar por sí mismos y darles un papel activo en el aprendizaje. Tampoco sus aportaciones pueden ser aplicadas realmente en nuestro momento actual, pues vivimos un contexto muy diferente al de la sociedad industrial, como comentamos en el apartado 3.3., pero encontramos en la ruptura que hace la escuela nueva frente a la escuela tradicional una trayectoria en los cambios educativos que puede ayudarnos a pensar los cambios que encontramos deseables en nuestra educación actual hacia una futura nueva escuela.

²¹ Ya mencionamos anteriormente como los estudios en el contexto de la educación secundaria española encontraban en ciertos profesores resistencia a revisar sus métodos de enseñanza.

No se debe entender la ruptura de la escuela nueva con la escuela tradicional como una ruptura de la concepción de que la educación debe ser un instrumento de realización de las necesidades sociales y económicas, al contrario, la escuela nueva nace “al calor de las nuevas exigencias de las transformaciones económicas y bajo el influjo de ciertos ideales sociales y políticos que en ellos ocurrían, además de otros factores” (Narváez, 2006). La educación sigue siendo instrumental, pero las condiciones materiales han abierto en cierto momento histórico la posibilidad de una educación “más libre”, la libertad típica de los valores del liberalismo que debían cohesionarse desde la educación. Podríamos decir que mientras la escuela tradicional obedece directamente las necesidades productivas, la escuela nueva quiere satisfacer esas necesidades con y no a costa de los estudiantes.

No todos los cambios se deben a las necesidades económicas y sociales, los avances desde la pedagogía y la psicología infantil abrieron puntos de fuga desde donde se podría entender la escuela como algo más que una mera herramienta, se podía empezar a pensar en la importancia que tenían las personas en sí mismas. Díaz (2017, p.128) expresa esta idea al decir que “Estas escuelas se referían al desarrollo del niño, no como una preparación profesional, sino, como una virtud adquirida por el niño”. No se puede negar que entender a los estudiantes ya como personas y no solamente como futuros adultos es un avance importante si nuestro objetivo es que la educación ayude en el desarrollo de cada individuo.

Lo primero con lo que rompió la escuela nueva es con la idea fabril del estudiante medio, aceptando la existencia de heterogeneidad en las aulas y, por tanto, la necesidad de diversificar en los métodos de enseñanza. Esto obligaba a replantear a su vez los papeles que tenía el profesorado y la propia escuela.

El profesorado tiene como tarea principal crear el mejor contexto posible para los procesos de aprendizaje, es un papel “esencialmente antiautoritario” (Díaz, 2017, p.146) ya que su objetivo es que el estudiante sea capaz de desarrollarse por sí mismo. Se introduce la idea de autodisciplina, el profesor cede parte de su poder a los alumnos que son capaces de tener cierto autogobierno, se elimina así el

agente exterior que impone las reglas. Podemos ver paralelismos claros con los cambios de las necesidades de los trabajadores. A partir del siglo XX ya no se requiere únicamente al trabajador fabril cuya única tarea es obedecer, sino que aparecen trabajadores con más responsabilidades, con autodisciplina y control de sí mismo y de sus compañeros y que requiere de otras capacidades como es la originalidad, la improvisación, el trabajo en equipo...

La escuela, al empezar a considerar a los alumnos como personas en desarrollo, asume una estructura más democrática donde la voluntad de todos los agentes es escuchada. A la vez se da menos importancia a los programas de contenidos frente a los intereses y necesidades concretos que tienen los alumnos. (Díaz, 2017, pp 131-133). Se quiere que cada alumno se desarrolle como sujeto independiente y, por tanto, se valoran las diferencias mientras que se acepta la libertad de todos. La escuela se plantea como un espacio neutro de paz social.

Los cambios que trae la escuela nueva en secundaria están centrados en acompañar en el desarrollo cognitivo del adolescente, promoviendo su búsqueda de identidad individual y colectiva y su percepción propia del mundo. Aquí es donde nosotros consideramos que aparece el pensamiento crítico como habilidad a desarrollar. El pensamiento crítico sería para nosotros una de las herramientas que más favorecerían este desarrollo del adolescente.

Está claro que con el enfoque de la escuela nueva es como mínimo posible para un docente de educación secundaria plantearse formas de fomentar el pensamiento crítico, se encontrará en su propia práctica y en su contexto menos obstáculos de los que encontraría con un enfoque tradicional. No nos encontramos en el contexto perfecto, algo así como una escuela orientada al pensamiento crítico, pero marca una buena dirección de los cambios que en educación deben darse para que los estudiantes y su desarrollo personal reciban la prioridad que requieren en educación y por eso nos parece relevante analizarla.

5. El papel del profesorado en el fomento del pensamiento crítico en la etapa de educación secundaria

Una vez examinado el contexto en el que se desarrolla la práctica docente ya podemos situar a nuestros agentes, el profesorado. Consideramos al profesorado la figura clave del proceso de fomento del pensamiento crítico²² y, por ello, debe ser quien se encargue de realizar en cada contexto el análisis pertinente de su propia realidad para adaptar la práctica a esta.

Al igual que nos pasa con la escuela como institución, encontramos un problema en compaginar la figura del profesor y el fomento del desarrollo crítico. Esto es debido a que en la definición de este concepto incluíamos la no gobernabilidad, la no aceptación de una autoridad por el hecho de serlo. Como ya hemos comentado, el profesor funciona en ciertos contextos educativos como una autoridad incuestionable, es obvio que partiendo de esta idea no puede enseñarse ningún tipo de cuestionamiento a los estudiantes. Como defiende Freire (1997) se requiere de una educación abierta, democrática y liberadora para conseguir un pensamiento crítico eficaz. El docente es quien va a cuestionarse como compaginar su propia autoridad en el aula y el fomento de una actitud más activa, participativa y liberadora de los alumnos, dentro de la que entra procesos de hacerse dueños de su propio aprendizaje.

Como comentábamos en el punto anterior, no podemos quedarnos con la idea de que si un centro sigue teniendo en general un método enmarcado en la escuela tradicional no hay espacio para el fomento del pensamiento crítico. A lo que nos referimos con que es imposible desarrollar el pensamiento crítico desde las concepciones de la escuela tradicional es que, si un profesor sigue estas concepciones, ese profesional no puede al tiempo fomentar el pensamiento crítico. Del mismo modo, si un centro está imponiendo, en la medida de sus posibilidades, las metodologías de la escuela tradicional, es impensable que ese

²² Esto no se debe confundir con dar un papel activo al profesorado y un papel pasivo al alumnado, simplemente en nuestra propuesta será el profesorado el que consiga dotar al alumnado de su papel activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de su práctica docente.

centro esté desarrollando al tiempo el pensamiento crítico en los estudiantes. En esos casos sí que podemos hablar de un antagonismo insoluble entre los agentes educativos y el fomento del pensamiento crítico. Esto no quita que cada docente individualmente en su aula²³ sea capaz de llevar a cabo actividades que fomenten una actitud crítica en sus estudiantes, aunque sí es cierto que si el contexto va en dirección opuesta será mucho menos efectivo que si todos los agentes implicados buscasen este objetivo.

¿Pero y si el contexto es propicio? Si nos encontramos en una escuela que ha sido capaz de superar la estructura de profesor como autoridad y alumno como sujeto pasivo de la enseñanza-aprendizaje, podemos empezar a cuestionarnos cuál es el papel que debería llevar a cabo el docente, qué actividades van a llevarse a cabo y de qué modo. Sin olvidar que, aunque el contexto sea propicio, la relación profesor-alumno sigue siendo de autoridad.

El hecho de que los estudiantes estén en una posición de inferioridad respecto al profesor no tiene por qué significar que se imposibilita la enseñanza de ciertos valores relacionados justamente con la crítica a las estructuras de poder, pero sí que se debe hacer un esfuerzo para manejar esta posición adecuadamente. Como comenta García (1996) en su charla sobre profesorado libertario:

Conseguir que nuestros alumnos lleguen a ser personas capaces de pensar por sí mismos, de forma crítica y creativa, en colaboración y diálogo con sus propios compañeros, es un objetivo prioritario de la relación pedagógica. Dado que los medios deben ser siempre coherentes con los fines, la libertad sólo puede desarrollarse a través de la libertad.

En los diferentes estudios que se han hecho en el contexto de la educación secundaria encontramos resultados diferentes, en algunos los docentes consultados conocen el concepto de pensamiento crítico y lo trabajan en sus clases (Agudo et al, 2020), mientras que en otros se encuentran deficiencias tanto teóricas como prácticas (didácticas) en el profesorado acerca del

²³ Y fuera de esta, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se limitan al horario de clases ni al aula, ni siquiera dentro del centro escolar.

pensamiento y las habilidades del pensamiento crítico, entre otros (Moreno y Velázquez, 2017). Los pocos estudios sobre pensamiento crítico y la poca atención que dan algunos de ellos a la formación del profesorado en este ámbito explican los resultados dispares. Lo esperable es que si los trabajos que analizamos daban un bajo nivel de pensamiento crítico en el alumnado de secundaria y este se ve incrementado tras la implantación de un plan de pensamiento crítico significa que los docentes en su práctica habitual no están aplicando estos planes, debido a faltas teóricas o por incapacidad práctica²⁴. Por esto, además de llamar la atención sobre la necesidad de los planes de fomento del pensamiento crítico debemos resaltar la necesidad de que mejore la formación pedagógica en los profesores de secundaria (presentes y futuros) para poder implantar estos correctamente.

5.1. Puntos de actuación del docente para el fomento del pensamiento crítico

A la hora de abordar la tarea de fomentar el pensamiento crítico en el aula docentes y centros se encuentran ante el dilema de qué actuaciones llevar a cabo. Como hemos ido insistiendo, estas actuaciones dependen en gran medida del contexto en el que se encuentren y deberán adaptarse a los cambios materiales que se vayan dando en su práctica docente. Una vez analizada la situación en la que se encuentran centro, docentes y estudiantes se toman las decisiones sobre las actuaciones a llevar, se realizan planes de fomento del pensamiento crítico.

En la literatura científica encontramos varios ejemplos de planes para el fomento del pensamiento crítico para estudiantes de secundaria²⁵. Estos trabajos

²⁴ Se ha llamado la atención en varias ocasiones sobre la falta de formación pedagógica en el profesorado de secundaria en España, esta falta podría ser la causa del desconocimiento teórico necesario sobre pensamiento crítico y/o la incapacidad de aplicar ese conocimiento en forma de planes. Para análisis de las deficiencias de la formación de profesorado y cómo cambia del modelo del CAP al Máster de Formación de profesorado: Rodríguez et al (1997) Valoración sobre la formación psicopedagógica del Profesorado de Educación Secundaria en Salamanca, Gutiérrez (2011) La formación Inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al Máster, González et al (2011) El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en universidades andaluzas

²⁵ Utilizaremos aquí como referencia los estudios de Agudo, Salcines y González (2020), Albertos y De la Herrán (2018) en España y Moreno y Velázquez (2017) en ibero américa. Más adelante iremos especificando conclusiones importantes de cada uno por separado.

muestran inequívocamente que tras la aplicación de los planes las diferentes habilidades que se consideran en cada caso como parte del pensamiento crítico son mejoradas, es decir, los alumnos responden positivamente ante un estímulo de habilidades concretas que no desarrollan de otra forma. Este resultado, aunque no sorprendente, resalta la idea ya expuesta en este trabajo del papel primordial que tiene el profesorado para el desarrollo de esta habilidad, así como de cualquier otra²⁶. Es el profesor el que tiene en su mano la capacidad de decidir si en el aula sus alumnos asumirán un papel activo o pasivo, que influirá en su manera de aprender.

Los planes de fomento del pensamiento crítico pueden y suelen realizarse desde una asignatura concreta, así encontramos planes relacionados con las ciencias naturales (Quevedo, González y Fernández, 2019), Tecnología (Agudo, Salcines y González, 2020), ciencias para el mundo contemporáneo (Albertos y De la Herrán, 2018) o Historia y Geografía (Moreno y Velázquez, 2017). No hemos encontrado planes relacionados con las asignaturas de Economía en secundaria, pero como nos indican los autores de los planes estudiados “el elevado nivel de flexibilidad de la propuesta didáctica permite que pueda ser aplicado en otras asignaturas, en función de la temática seleccionada” (Agudo, Salcines y González, 2020, p.367) siempre adaptando nuestros planes a nuestros contextos.

Encontramos en estos trabajos dos razones principales por las que los autores justifican la aplicación de un plan en una sola asignatura:

En primer lugar, resulta más sencillo controlar a un grupo de estudiantes y de profesores desde una única asignatura, por tanto, estos estudios de pequeño

²⁶ Los trabajos estudiados no exponen en ningún momento el tipo de escuela en el que se implantan los planes o el estilo de impartición que tienen los docentes de esa escuela. Ya hemos comentado como el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje es crucial para la posibilidad de obtención por parte de los alumnos de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. Pese a esto, si encontramos que todos los estudios que implantan un plan de fomento del pensamiento crítico tienen éxito deberíamos sacar dos conclusiones posibles: el papel del profesorado es más crucial que el propio contexto y es su actuación específica la que puede fomentar el pensamiento crítico y/o sólo aquellos profesores que tienen ya una metodología que pueda fomentar el pensamiento crítico aceptan someter a sus estudiantes a este tipo de estudios. Necesitaremos más estudios de este tipo para llegar a conclusiones más claras.

tamaño no tienen la capacidad de abordar diferentes asignaturas al tiempo, teniendo en cuenta que los planes se solaparían y los resultados podrían resultar confusos.

Segundo, al adecuarse a los contextos también se debe tener en cuenta que desde las distintas áreas del conocimiento se medirá el pensamiento crítico con diferentes criterios. Mencionábamos anteriormente en este trabajo dos estudios que revelaban la falta de pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria en España, uno desde la falta de lectura crítica (Martínez, Ballester e Ibarra, 2017) y otro desde la falta de pensamiento histórico (Trigueros, Ortuño y Molina, 2015). A la hora de realizar un plan de intervención se hace más sencillo actuar sobre estas manifestaciones concretas del pensamiento crítico que intentar fomentar el pensamiento crítico en general y medir qué efectos tiene sobre estos criterios.

Aún pese a las ventajas que dan los planes de fomento del pensamiento crítico desde asignaturas concretas y en momentos temporales concretos se hacen necesarios los estudios sobre los efectos que tiene sobre el alumnado cambios en la metodología de departamentos o incluso todo un centro. También los profesores deben plantearse abordar el fomento del pensamiento crítico (al igual que cualquier otra habilidad) de manera común y no individual.

¿Cuáles son las actividades concretas que se realizaron en los planes de fomento del pensamiento crítico? En todos los estudios mencionados anteriormente se comienza con un cuestionario a los estudiantes del estudio (en aquellos estudios con grupo de control se hace también a los del grupo de control) para comprobar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Esta prueba se repetirá tras la implantación del plan para comprobar los efectos de este, aunque se puede prescindir del post test como en el estudio de Quevedo, González y Fernández (2019) donde, al tratarse de un tema mucho más concreto como la creencia en pseudociencias, se localizaron los fallos de los estudiantes en el pretest y se enfocó la actuación en esos fallos concretos; en la línea del objetivo que plantea Castillo (2020) de “fomentar la autonomía de los educandos por medio de la autocorrección del conocimiento” (p.131). Este

es el punto sobre el que ya hemos incidido más veces en el que cada profesor debe analizar su realidad concreta, especialmente debe encontrar si se encuentra en un espacio donde hay un problema de pensamiento crítico (ya sea por la capacidad de análisis, resolución de problemas, comprensión lectora...) y en qué puntos afecta eso al aprendizaje dentro de su asignatura.

Tras analizar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes se planifican una serie de sesiones con temas a tratar, en estas sesiones se busca salir de las metodologías tradicionales y dar clases relacionadas con la asignatura (el plan de pensamiento crítico no contrasta con la impartición del currículo), pero con características nuevas que ayuden al fomento del pensamiento crítico. Otra vez encontramos en todos los estudios mencionados sobre planes de desarrollo de pensamiento crítico en secundaria características similares en cuanto a la actuación, estas son:

1. Las clases son guiadas por los profesores, pero se hace especial énfasis en el papel activo y no pasivo que tienen los estudiantes en estas, incluyendo todos los planes discusión de los temas estudiados y algunos de ellos, como el de Quevedo, González y Fernández (2019), trabajo en grupo. Ya hemos mostrado en varias ocasiones como un contexto en el que se permite y motiva el papel activo del alumnado es el único donde se puede plantear realmente el fomento del pensamiento crítico a través de la apropiación de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes.
2. Se busca aplicar los contenidos de la asignatura concreta a situaciones reales y cercanas a los estudiantes, dicho de otra forma, “aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje métodos, procedimientos y estrategias metacognitivas y afectiva-motivacional que estimulan las capacidades y las habilidades del pensamiento del sujeto en todas sus direcciones” (Moreno y Velázquez, 2017, p.67). Al contextualizar los contenidos se huye del conocimiento memorístico sin función permitiendo a los estudiantes desarrollar pensamiento propio sobre su realidad cercana. También se vuelve a una idea que comentábamos en el primer punto del trabajo, el pensamiento crítico tiene como objetivo la

transformación de la propia realidad, aquí se va ayudando al estudiante a darse cuenta de cómo puede participar en esa transformación. Buenos ejemplos de esto son las actividades sobre un accidente reciente de un vuelo para estudiar los productos tecnológicos y las tuberías de plomo en los hogares para estudiar los materiales en Agudo et al (2020) o el uso de textos clásicos (poesía de Pablo Neruda, Miguel Ángel Arenas y Mario Benedetti) a la vez que canciones (Nach, Joaquín Sabina) y viñetas (Forges, El Roto, Quino) más actuales para la interpretación que se realiza en (Martínez et al, 2017).

3. Las actividades centran el aprendizaje en la resolución de problemas. De esta forma se provoca diálogo, cuestionamiento, reflexión, crítica y asunción de posiciones ante las discusiones, estas situaciones problemáticas ponen “a prueba todo su potencial cognitivo, afectivo, motivacional y emocional” (Moreno y Velázquez, 2017, p.67). Otra vez más vemos como la conceptualización que se ha hecho en estos trabajos de pensamiento crítico no es de puro meta pensamiento o reflexión, si no de pensamiento crítico como actividad productora, como defendíamos en el apartado 3.
4. Se premia el cuestionamiento frente a la recepción pasiva de información, de ahí que las actividades concluyan con debates abiertos y que algunas de ellas como en Quevedo et al (2019) se centren en búsqueda autónoma de información para contrastar puntos de vista. Se pasa de un proceso individual de actividades de respuesta única a un intercambio de ideas mediante el que todos puedan construir una opinión propia individualmente desde el pensar colectivo. Se da a los estudiantes “un amplio bagaje de conocimientos y puntos de vista, que les permitan adquirir esa actitud crítica tan ansiada” (Prieto, 2008, p.328) y, ante todo, se les da las herramientas para conseguir y contrastar esos conocimientos y puntos de vista. Podemos relacionar esto con la actitud de no gobernabilidad, como vemos la “pérdida” de autoridad del docente se traduce en un mejor aprendizaje.

Los resultados demuestran que estos cambios de enfoque aumentan las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico en los estudiantes. Aún con esto, debemos ser cautelosos ya que los estudios son todavía poco numerosos y se realizan en cortos periodos de tiempo; como ya comentábamos anteriormente se hace necesaria la aparición de estudios de planes a mayor escala tanto temporal como en su muestra para comprobar la eficacia a largo plazo de los planes y si se confirman los beneficios que hemos supuesto que aparecerán en el desarrollo de los alumnos gracias a la obtención de las habilidades.

Aún con la precaución necesaria podemos afirmar que el docente debe pasar a ser un profesional de la formación en pensamiento crítico, ya que, si planes puntuales pueden mostrar mejoras en el desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento crítico en los alumnos, sin entorpecer la marcha normal de la impartición de contenidos, una docencia que tenga plenamente integrada los fundamentos de estos planes podría ser altamente beneficiosa para el desarrollo de los adolescentes.

Por último, debemos hacer mención a otros planteamientos que se han puesto sobre la mesa de intervenciones para el desarrollo del pensamiento crítico. En concreto a aquellos que priman las actividades concretas, principalmente actividades de lógica que podemos encontrar, por ejemplo, en Cohen (2020) o Paul y Elder (2003). En estos manuales se plantean actividades que tienen como resultado el cuestionamiento del alumno de su propia forma de pensar, de las relaciones mentales que va haciendo y de su forma de resolver los problemas que se encuentra. Estas actividades pueden ser una herramienta más en un plan de desarrollo del pensamiento crítico, pero defendemos que se necesitan intervenciones en toda la práctica docente para poder ejercer un correcto desarrollo de las habilidades deseadas, como demuestran los resultados de los planes mencionados anteriormente.

5.2. El maestro ejemplar

Tal como veíamos en Agudo et al (2020), Albertos y De la Herrán (2018) y Moreno y Velázquez (2017), se destaca por encima de cualquier otro factor la

práctica docente como promotora del pensamiento crítico en el contexto de la educación secundaria. Nosotros también hemos querido hacer especial énfasis en cómo es el profesor el que tiene la capacidad de decidir qué metodologías se usan en su aula y, por tanto, en qué tipo de aprendizajes se desarrollan sus alumnos. Además de por su práctica explícitamente de enseñanza (hacemos referencia aquí a la impartición de los contenidos del currículo), el profesor enseña a través de otros procesos como son la forma de afrontar su docencia, todo aquello que rodea a la impartición del contenido, pero que no es la propia impartición o cómo concibe y lleva a cabo la relación profesor-alumno. Torres (2006) llega a afirmar que la tarea del profesor es descubrir cómo organizar e impartir los contenidos, como dar mejor las clases, sin importar realmente los contenidos que se dan (pp. 87-88). Así, el comportamiento, las formas, la actitud del profesor suman junto a los contenidos un todo que influirá en la información que reciben los alumnos y cómo la interpretan.

Como ya afirma Torres (2006) el docente debe “adecuar sus comportamientos cotidianos en los centros de enseñanza a esos ideales morales con los que se encuentra explícitamente comprometido” (p.91). Siendo una figura de autoridad y de referencia para los alumnos (especialmente alumnos en un momento de crecimiento vital tan complejo como es en el que se encuentran durante la educación secundaria) todos sus comportamientos aportan al aprendizaje.

Ya planteamos que el docente “no es un mero trasmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y que, con su docencia trasmite una serie de valores” (Prieto, 2008, p.327). Estos valores no se transmiten únicamente como parte del currículo, sino que con sus maneras el propio docente es otra vez educador y “el educador crítico siempre da su ejemplo, no solo en la teoría que enseña, sino en sus modos de actuación” (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017, p.59). El profesor es, desde esta perspectiva, el principal agente encargado del desarrollo del pensamiento crítico y, por tanto, debe plantearse cómo fomentar esta habilidad.

Será el docente el guía que consiga poner al alumno en el papel activo de la educación y esto no será a través de los contenidos que se impartan sino con

las dinámicas que introduzca en el aula. Si el docente es capaz de “sacrificar” parte de su autoridad para crear un espacio de aprendizaje colectivo en el que todo el mundo tiene un papel activo, construyendo unas dinámicas de horizontalidad y cooperación, un interés mutuo entre todos los compañeros que comparten un espacio concreto, una creación colectiva más que individual donde todos puedan verse reflejados...estará, sin tener que considerar aún los contenidos que se van a impartir, consiguiendo uno de los principales objetivos del docente que comentaba Faure (1973), fomentar en el alumno el “aprender a vivir, aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador” (p.132). En la línea de lo que remarcábamos al comienzo del trabajo sobre que el pensamiento crítico es importante para el desarrollo de las personas y su manera de relacionarse con el mundo, empieza con la manera en la que se relacionan y se desarrollan en el aula, sobre la que tiene cierto control el profesor.

Resumiendo lo anterior, el docente debe buscar activamente la manera de inculcar en sus alumnos hábitos y maneras mediante las que estos se encuentren cómodos aprendiendo²⁷. Así “cada participante del proceso educativo tendrá una concepción personalizada de lo que es su proceso de aprendizaje, adquiriendo así la capacidad de ser responsables y conscientes de dicho proceso” (Febres et al, 2017, p.271). Al ser conscientes de su propio aprendizaje se les está haciendo conscientes y partícipes de su contexto sobre el que reflexionarán y actuarán, fomentando una actitud crítica en el aula.

²⁷ Obviamente, a diferentes personas corresponderán diferentes formas de aprender eficazmente. Esto no es beneficioso sólo para el estudiantes que podrá aprender mejor a lo largo de su vida, sino que el profesor se encontrará con que la propia aula orgánicamente se va adaptando, mediante las demandas de los alumnos, a estas diferentes formas de aprender que los estudiantes descubren que les son más beneficiosas.

6. La aportación de la pedagogía crítica

Existen muchas ramas de la pedagogía que se han interesado de una manera u otra por el fomento del pensamiento crítico como herramienta para el desarrollo de los estudiantes como personas²⁸. De entre las propuestas de escuela nueva que se proponen fomentar el pensamiento crítico como habilidad transversal queríamos destacar aquí por la vigencia y alcance de sus aportaciones a la pedagogía crítica.

Muros (2007) describe la pedagogía crítica como un grupo no homogéneo de aportaciones que beben de diferentes campos y se influencia de varios autores y se caracteriza por “la búsqueda de la transformación social en términos de mayor justicia e igualdad para las personas” (p.397). Efectivamente el núcleo de la pedagogía crítica es un cuestionamiento de las estructuras sociales existentes, cómo estas crean desigualdades y cómo se aplica ese cuestionamiento a la enseñanza, con el objetivo de llegar a cambiar aquellas estructuras que se consideran injustas. Díaz (2017) lo relaciona más estrechamente con el fomento del pensamiento crítico:

La Pedagogía Crítica se propone un estudio radical de las estructuras sociales que condicionan y afectan la naturaleza y funcionamiento de la escuela, al mismo tiempo que centra la atención en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo de los educandos, a efectos de contribuir al cambio de la sociedad por una mejora continua de la vida. (p.152)

De esta manera la Pedagogía Crítica se plantea el pensamiento crítico no como una habilidad entre otras que ayuda al desarrollo íntegro de los estudiantes individualmente, sino que es su principal instrumento para el desarrollo colectivo de los estudiantes y para el cambio social.

Si traemos a coalición la pedagogía crítica, con todas las consecuencias que esto conlleva, no es simplemente una elección azarosa de entre el saco de

²⁸ Aquí podemos destacar, por ejemplo, la pedagogía problemática (García, 2012), pero existen varias ramas de pedagogías “alternativas” que dedican esfuerzos en desarrollar el pensamiento crítico (Febres, Alirio y Africano, 2017)

teorías pedagógicas que tenemos a nuestra disposición, sino porque encontramos en ella aportaciones útiles para el momento actual y, especialmente, para nuestro objetivo: el fomento del pensamiento crítico en la educación secundaria.

6.1. Contextualización de la Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica nace en la segunda mitad del siglo XX y tiene sus antecedentes teóricos en la teoría crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt. Por tanto, la Pedagogía Crítica nace en un contexto de crítica de las diferentes manifestaciones de dominación de las sociedades²⁹, y la escuela se identificaba como un espacio donde estas expresiones de la dominación eran muy visibles (Díaz, 2017, p.155).

El contexto de nacimiento de la Pedagogía Crítica es el de la superación de la modernidad, entendida esta tanto como época y como pensamiento filosófico. (Díaz, 2017, pp. 171-175). Podemos caracterizar este periodo por un momento en el que la razón y el conocimiento científico se imponen sobre los dogmatismos que imperaban anteriormente en la concepción del mundo³⁰. Los miembros de la Escuela de Frankfurt criticaron la modernidad a la luz de los productos que habían resultado de esta (régimenes autoritarios, pérdidas de libertades, desintegración social...) ³¹. Denunciaron la falsa imparcialidad de la ciencia y la razón que habían pasado a convertirse en un nuevo dogma. Postularon por “un comportamiento crítico que comienza por no separar la actividad científica de los valores, en la medida que su objeto es reflexionar sobre el sentido de la vida en la sociedad y tratar de ir más allá de las tendencias coercitivas y disfuncionales de la reproducción social” (Díaz, 2017, p.170). Buscaron desarrollar un

²⁹ En el momento en el que se desarrolla la teoría crítica esta se dedicará a criticar la dominación tanto en la sociedad capitalista como en las sociedades de corte corporativista como fueron los régimenes fascistas o los del llamado socialismo real.

³⁰ Se puede hacer un paralelismo entre el paso de los dogmatismos a la razón con el paso de la escuela tradicional, basada en la autoridad, y la escuela nueva, basada en nuevos criterios más “neutrales” y relacionados con la ciencia como es la psicología infantil.

³¹ Desarrollaron en esta misma línea algunas concepciones de la educación, por ejemplo, en “La educación después de Auschwitz”, Adorno (1973) plantea las posibilidades que, desde la escuela, se dan para evitar que vuelvan a suceder hechos como los vividos durante los autoritarismos europeos, línea que hemos defendido en el punto 3.2.

pensamiento crítico orientado a la emancipación de cualquier sistema de opresión.

Uno de los representantes de la rama radical³² de la Pedagogía Crítica, Henry Giroux (1992), argumenta que la Escuela de Frankfurt da como solución a la crisis presente (social y económica) la crítica para reformar la voluntad humana y así convertirla en una acción transformadora. Esto fue fácilmente aplicable a la educación, que muchos vieron como un lugar idóneo para esa crítica.

Hay cierto consenso en que Paulo Freire es un fundador o antecesor directo de la pedagogía crítica. Freire es estudiado por su teoría, pero principalmente por su práctica de la pedagogía crítica. De entre todos los objetivos de Freire el más conocido es la alfabetización en Brasil (proyecto que fue esparcido por toda América Latina). Este proceso de alfabetización no era simplemente aprender a leer y escribir, sino el primer paso de una toma de conciencia del estudiante a través de la palabra (Morales, 2014, p.11). De la práctica de Freire podemos aprender mucho, nuestros objetivos son distintos y al tiempo parecidos. Aún con unas cuotas de alfabetización casi perfectas podemos afirmar que en nuestro país no hay una toma de conciencia de los estudiantes (como nos demuestran los estudios sobre pensamiento crítico en la educación secundaria). En asignaturas como la economía no se comprende lo que se aprende, se necesita una “re-alfabetización” que nos ayude a entender, a pensar críticamente. Los diferentes aportes de la pedagogía crítica pueden contribuir mucho a este respecto.

6.2. La Pedagogía Crítica y la educación formal

La Pedagogía Crítica se mueve entonces en la dicotomía de que identifica la escuela como “un aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista” (Díaz 2017), mientras que por otro lado también la ven como “un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación” (McLaren, 1984, p.265) Esta aparente contradicción se resume en que “la escuela funciona simultáneamente

³² Además de la radical, pueden distinguirse en la Pedagogía Crítica una rama libertaria y una rama liberacionista (Barragán, Carabayo y Quinto, 2018)

como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados” (ibid., p. 265).

La escuela está funcionando simultáneamente como medio para dos actividades que podrían entenderse como opuestas, lo que significa que se encuentra en un estado de lucha y esta es llevada por los sujetos que la componen, tanto profesores y familias como estudiantes. En este contexto “la Pedagogía Crítica es un esfuerzo intelectual los mecanismos de dominación social que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar” (Díaz, 2017, p. 191), rompe la “normalidad” de una escuela que se plantea a sí misma como espacio neutral. Si esto es así el papel del profesor en el fomento del pensamiento crítico es más esencial de lo anteriormente planteado en este trabajo. Si no se fomenta el pensamiento crítico se está perdiendo terreno frente a la imposición de ciertas estructuras.

De esta forma la Pedagogía Crítica se entiende a sí misma dentro de la escuela como teoría y práctica de los diferentes agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigida a que estos agentes alcancen una conciencia crítica de su contexto, específicamente de las estructuras de dominación que aquí existen y son reproducidas por ellos.

La escuela nueva y sus diferentes corrientes pedagógicas surgieron como una crítica de la escuela tradicional y sus fundamentos puramente dogmáticos: la autoridad, el castigo, el aprendizaje mediante memorización y la homogenización forzada de los alumnos. Como mencionamos, la escuela tradicional sigue presente hoy en día en gran parte de los centros y profesorados de los países desarrollados, por lo que la crítica que le hace la escuela nueva sigue vigente y válida.

Pero la escuela nueva llegó como la Ilustración cambiando un dogma por otro. Aunque existieron críticas, no fue la crítica y reflexión lo que llevó a ciertas escuelas a ir modificando sus concepciones pedagógicas a otras más orientadas al estudiante, fue el propio progreso de la sociedad. Al avanzar la ciencia

(principalmente la psicología infantil) se cambió el dogma de autoridad del profesorado o la iglesia por el de autoridad de la ciencia, sin cuestionarse en ningún momento esa ciencia. Así las escuelas buscaron volverse neutrales con metodologías y contenidos decididos de forma científica por expertos. La escuela volvía a ser un reflejo de las necesidades económicas y productivas de la sociedad que precisaba ya no al obrero fabril que sólo obedece, sino a un tipo de trabajador y consumidor defensor de su libertad tanto de trabajar como de consumir.

No debemos caer en la trampa de reducir todos los modos de escuela a lo mismo. La escuela nueva abre puntos de fuga desde donde es posible el fomento de la crítica de la sociedad (incluida la propia escuela), también introduce una preocupación real por el desarrollo de los estudiantes como individuos y comienza una visión de la escuela como un lugar democrático en el que todos los agentes tienen capacidad de participar activamente. Todo esto son superaciones de la escuela tradicional, donde todos los puntos de fuga son reprimidos y castigados.

La escuela nueva falla al buscar ser un espacio de paz social, mientras que está incrustada en un contexto de estructuras de dominación y jerarquías sociales. La ilusión de que la escuela está libre de estas estructuras al romper con la escuela tradicional no es más que un reflejo de la ilusión de la sociedad moderna estando libre de cualquier estructura de dominación o jerarquía social al haber impuesto la libertad del individuo como máxima frente al sometimiento que el individuo sufría en épocas anteriores a las jerarquías, a Dios y al resto de dogmas.

Al igual que la teoría crítica criticará la modernidad por su falsa neutralidad y sus fatales consecuencias, la pedagogía crítica hará lo propio con la escuela nueva. Pero a diferencia de otras ramas pedagógicas, no se plantea un cambio de modo de escuela, sino que se plantea un cambio de la sociedad en general. La escuela no deja de ser un reflejo de la sociedad en la que está incrustada, no se puede pensar en tener una educación totalmente libre de las problemáticas de su contexto. La pedagogía crítica trabaja desde las escuelas existentes intentando fomentar el pensamiento crítico colectivo como solución a esas problemáticas.

Se lucha tanto contra el autoritarismo de la escuela tradicional como contra la descontextualización que simula la escuela nueva y especialmente contra la subordinación de la educación a las necesidades productivas de ciertos agentes sociales.

Si como docentes, familias, estudiantes y otros agentes involucrados en los procesos de enseñanza estamos de acuerdo en la necesidad de una instrucción transversal de habilidades como el pensamiento crítico en nuestra educación secundaria, podemos encontrar en la escuela de la pedagogía crítica una gran aliada. Sus aportaciones nos ayudan al mismo tiempo entender la importancia del pensamiento crítico en el desarrollo de los estudiantes como personas y dirigir los cambios que queremos en nuestra educación para que estas habilidades puedan ser realmente enseñadas en la educación formal.

Por último, la pedagogía crítica desafía ciertas concepciones que pueden dificultar el fomento del pensamiento crítico, por ejemplo, no planteará el desarrollo de cada individuo. Sino que, atendiendo a la complejidad de nuestros vínculos y relaciones, plantea el desarrollo colectivo de conciencia crítica de las estructuras en las que estamos inmersos como diferentes grupos para, al final, llegar al deseado desarrollo íntegro de cada sujeto. A través de este proceso de crítica y revisión de nuestra educación se podrá llegar a una enseñanza secundaria en la que realmente se fomente de forma transversal la actitud crítica.

7. Conclusiones

Recapitulando, el pensamiento crítico es una habilidad que puede ser definida de diferentes maneras, estas llevan a distintas prácticas docentes. En este trabajo hemos abogado por las definiciones que lo consideran una actividad en sí misma, una forma de relacionarse con el mundo definida por el cuestionamiento de todo con el objetivo de transformar la realidad. Es un tipo de actitud importante dentro del desarrollo de los alumnos debido a que les da la capacidad de comprender su contexto y hacerse dueños de sus propias decisiones, pasando de sujetos pasivos a activos, transformadores,

especialmente importante en etapas de desarrollo de la propia identidad y teorías sobre el mundo que les rodea como es el caso de la educación secundaria. En el contexto de la educación secundaria española (al igual que en otros países) se demuestra una falta de esta capacidad en todos los niveles diferentes, lo que hace necesarias intervenciones concretas por parte del profesor para su fomento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La escuela secundaria donde se desarrollen estos planes puede tener un enfoque tradicional o de escuela nueva. Se ha mostrado como las metodologías de la escuela tradicional son completamente incompatibles con el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que la nueva podría animarlo, no siendo necesariamente así. Los diferentes estudios de planes de desarrollo de pensamiento crítico en secundaria no analizan los contextos en los que se desarrollan más que superficialmente, por lo que en la práctica aún queda por mostrar en qué medida exactamente el tipo de escuela es determinante para el fomento del pensamiento crítico o la actitud del profesor o profesores “a contracorriente” podría superar las limitaciones de la metodología del centro.

La tarea del profesor sea su entorno más inclinado o menos al desarrollo del pensamiento crítico, será la de fomentar esta habilidad creando un contexto de enseñanza-aprendizaje donde sea posible que esta florezca. Los diferentes estudios nos muestran que esto se logra: 1. Otorgando un papel activo a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2. Aplicando los contenidos impartidos a la realidad concreta de los estudiantes estimulando las capacidades y habilidades de los estudiantes, 3. Centrándose en la resolución de problemas por encima de la memorización y 4. Premiando el cuestionamiento frente a la recepción pasiva de información. Junto a esto, el contexto que el profesor sea capaz de crear en el aula supone el ambiente perfecto para el desarrollo de planes de fomento del pensamiento crítico. Los estudios de planes aún son pocos y con muestras pequeñas, se hacen necesarios estudios de mayor alcance para poder concluir los efectos reales que pueden tener estos en los estudiantes.

Por otro lado, las aportaciones de la pedagogía crítica nos permiten ver que el objetivo final del fomento del pensamiento crítico es que los alumnos puedan convertirse en sujetos transformadores de su realidad y así estos buscarán cambiar aquellos aspectos de la realidad que consideran injustos, dirigiéndose hacia la sociedad que ellos deciden que quieren. También nos permiten estos autores seguir con la crítica a la escuela nueva que, aunque superadora de las problemáticas más visibles de la escuela tradicional, mantiene concepciones que dificultan entender la educación como un espacio para el desarrollo real de las personas por la importancia intrínseca de este desarrollo guiándonos hacia modelos educativos más desarrollados en este sentido. De esta forma, la pedagogía crítica nos ayuda tanto a comprender la importancia del fomento del pensamiento crítico en nuestra educación secundaria como a criticar las estructuras y concepciones de la educación actual que dificultan este fomento, sirviéndonos de mira hacia un nuevo tipo de educación donde el pensamiento crítico se fomente realmente de manera transversal.

En último lugar, en el área de la enseñanza de la economía se nos hace urgente la incorporación de una habilidad transversal como el pensamiento crítico ya que los cambios productivos de los últimos años, especialmente el aumento desmesurado de la economía de la información, llevan a la necesidad de nuevas herramientas para interpretar nuestros contextos como la crítica.

8. Referencias

Adorno, T. (1973). La educación después de Auschwitz. Amorrortu editores. Buenos Aires

Agudo, D., Salcines, I., González, N. (2020). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 19(41), 359-377. doi: 10.21703/rexe.20201941agudo20

Albertos, D., De la Herrán, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. 22(4), 269-285. DOI: 10.30827/profesorado.v22i4.8416

Barragán, E., Carabajo, I. y Quinto, D. (2018). Pedagogía Crítica. *Revista Científica Mundo de Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 465-478.

Berumen, S., Arriaza, K. (2008). Evolución y desarrollo de las TIC en la economía del conocimiento. Madrid: Ecobook.

Castillo, R. (2020). El Pensamiento Crítico como una competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7 (14), 127-148

Cohen, M. (2020). Pensamiento crítico para dummies. Grupo Planeta, Barcelona.

Debord, G. (2005). Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, 5

De Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Magisterio Editorial, Bogotá.

Díaz, B. (2017). *La escuela tradicional y la escuela nueva: análisis desde la pedagogía crítica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de México]. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf>

Faure, E. (1973). Aprender a ser: La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial

Febres, M., Alirio, A. y Africano, B. Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Artículos Arbitrados*, 69, 269 – 274

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Uruguay: Siglo XXI

Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de Filosofía*. 11, pp 5 -25

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*. 86(6). 436-443. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

García, F. (1996). El profesor libertario. En *I congreso de la Federación de Enseñanza de la C.G.T.* Valladolid

García, L. (2012). La pedagogía problemática: fomento de una cultura del pensamiento crítico. Universidad Rafael Belloso Chasín. Colombia. ISSN: 1856-9331.

Iliénkov, E. (1964). La escuela debe enseñar a aprender. *Educación popular*. 6.

Martínez, P., Ballester, J., Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.05>

McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI Editores

Molina, S., Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. Disponible en:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Montoya, J. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21, 1-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220390001>

Morales, L. (2014). *El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 14(2), pp. 1-23

Moreno-Pinado, W., Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 212: 397-407.

Paul, R., Elder, L. (2003). La miniguía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y herramientas. *Fundación para el pensamiento crítico*. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad: su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345,

Quevedo, G., González, F., Fernández, G. (2019). Un estudio sobre pensamiento pseudocientífico en estudiantes de educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 147-164 DOI:10.7203/DCES.37.15339

Ramos, A. (2018). Información líquida en la era de la posverdad. *Revista General de Información y Documentación*. 28(1). 283-298. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60809>

Rodríguez y Díaz, M. (2011). Pensamiento crítico y aprendizaje. México: Limusa

Trigueros, F., Ortuño, J., Molina, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.05>

Trullén, J., Lladós, J., Boix, R. (2002). Economía del conocimiento, ciudad y competitividad. *Investigaciones Regionales*. 1. 139-161. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28900106>

Toffler, A. (1980). La tercera ola. Plaza & Janes. S. A. Colombia

Torres, J. (2006). Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación*, 7 y 8. 81-102.

Velasco, G. (2019). Crítica del critical thinking: Un análisis de la transformación del significado ilustrado de “crítica” en el discurso empresarial sobre la educación. *Prisma Social*, 25, 277-298

Weissmann, P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43(3). Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1767Weissmann.pdf>